

Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios*

*Claudia Figari***

*Graciela Dellatorre****

*Silvina Romero*****

1. Introducción

Interrogar el imaginario de los jóvenes que inician los estudios superiores en la Universidad con relación al problema del conocimiento y la educación se constituye en una tarea insoslayable de todo educador comprometido con un real proceso de democratización de la educación superior. Asimismo, las investigaciones que iluminan este campo de pro-

* El trabajo se inscribe en el proyecto: "Viejos y nuevos sentidos sobre el conocimiento y el trabajo en las representaciones de los jóvenes", dirigido por la Dra. Claudia Figari y co-dirigido por la Prof. Graciela Dellatorre, con sede en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Argentina., Andrea Blanco; Gabriela Vilariño, Silvina Romero y Marcelo Hernández son integrantes del proyecto.

** Claudia Figari: Magíster en Ciencias Sociales del Trabajo, UBA y Dra. de la Universidad Nacional de Buenos Aires, orientación Ciencias de la Educación. Investigadora del CONICET-Ceil-Piette- Area Educación y Trabajo. Docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación y en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

*** Graciela Dellatorre: Profesora en Ciencias de la Educación, docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Especialista en temas de comunicación, cultura y educación.

**** Silvina Romero: Licenciada en Ciencias de la Educación, docente-investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Doctoranda de la UNED, España.

e-mail: silvinar100@hotmail.com

blemas pueden constituir aportes fértiles para reflexionar acerca del lugar asignado a los jóvenes en un escenario económico-político-cultural que muchas veces los culpabiliza, a partir de discursos (frecuentemente traducidos en políticas) que señalan “su falta de compromiso, de participación y de involucramiento en el proceso de conocimiento”.

Nuestra investigación centra el análisis en las representaciones de la educación y el trabajo de los jóvenes que inician la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján¹. En particular, se presentan los resultados del análisis cualitativo realizado sobre la base de un conjunto significativo de relatos administrados a los estudiantes acerca del sentido que le asignan a la educación.

Desde nuestra perspectiva, comprender las representaciones de los jóvenes requiere de un análisis que las sustente en la arquitectura socio-histórica política en la que cobran significación. Es decir, los sentidos expresados por los jóvenes ponen de manifiesto saberes “sedimentados”- conformados sobre la base de la experiencia cultural-, y son concebidos a la luz de la dialéctica que se teje con aquellos sentidos legitimados al amparo de las construcciones hegemónicas.

El orden moderno configuró una sólida formación discursiva, reconociendo en ella las filiaciones iluministas y positivistas que erigieron un hilván complejo, pero certero, entre la cuestión educacional, la normatividad imperante y el lugar asignado a los jóvenes en el proceso de conocimiento (Figari, C.; Dellatorre, G., 2001). La ficción de la igualdad fue extremada bajo la impronta keynesiana y desnudada bajo la dominación neoconservadora.

La perspectiva positivista durkheimiana cristalizó la *cuestión educacional* como la *cuestión escolar* que asumía definitivamente la función legitimadora por la cual “las generaciones adultas transmitían la cultura a las jóvenes generaciones sobre la base de la socialización metódica” En este contexto, el patrón civilizatorio, consolidado sobre la base de la dominación cultural, aportó las principales coordenadas para erigir a la educación como variable independiente, autónoma, abogando por verdades incuestionables que, al amparo de las formas positivistas contribuía a solventar.

La edificación de un sujeto pasivo, externalizado del proceso de conocimiento, dúctil, y disciplinado según las reglas imperantes del capita-

lismo, son aspectos centrales para interrogar desde una perspectiva crítica.. La discusión por la transformación cultural, y la formación de sujetos protagonistas requiere, desde nuestro enfoque, fortalecer el examen de la dialéctica tejida entre las representaciones de los sujetos y el sistema social de representaciones imperante como expresión del carácter pedagógico de la construcción hegemónica. La crítica al esencialismo aporta una vía fértil para reintroducir la cuestión educacional como cuestión cultural, que, distante de reificar las formas de la desigualdad, propone su desnaturalización, recuperando al sujeto histórico social (Mc Laren, 1995).

En este escenario, el artículo analiza en qué medida las representaciones de los jóvenes reproducen y/o cuestionan el mandato moderno que asignó a la educación (en tanto cuestión escolar) un papel central en la reproducción cultural, y construyó una certera relación entre normatividad y conocimiento autorizado.

La metodología de la investigación se ha basado en un análisis cuanti-cualitativo. En una primera fase de la investigación se aplicó un cuestionario censal a los estudiantes que iniciaban la licenciatura en Ciencias de la Educación –Universidad Nacional de Luján-, y que se inscribieron en la asignatura Introducción a la Problemática Educacional, en el año 2002 -268 casos-. En la segunda fase se desarrolló una estrategia cualitativa, a través de grupos de discusión sobre el inicio de los estudios superiores en la Universidad, y la elección de la carrera, talleres de narrativa oral y la producción de relatos de los estudiantes acerca de los sentidos que asignaban a la educación y “ser universitarios”. En el análisis fueron considerados especialmente dos grupos etéreos: 17-19 años (aquellos jóvenes que inician la universidad inmediatamente después de concluir los estudios medios); y más de 30 años, muchos de ellos con trayectoria en la actividad docente.

2. Progreso, cambio social y voluntarismo pedagógico. Las huellas de la modernidad

En este apartado nos proponemos poner de manifiesto los resultados del análisis cualitativo, focalizando en las visiones que se derivan del sentido asignado por los jóvenes a la educación.

En los dos grupos etéreos analizados (17-19 años y más de 30 años), se han podido constatar múltiples indicios que expresan una visión próxima al esencialismo pedagógico, sustentada por un lado, en una suerte de voluntarismo pedagógico y por otro, en una referencia recurrente a la educación como proceso de escolarización.

La autonomía asignada al campo educacional se conjuga íntimamente con el sentido de exterioridad que se le otorga a la educación. Es decir, la educación, se constituye en decisiva (y hasta determinante) “para la integración y el progreso social”.

Los siguientes relatos aportan elementos claves para interpretar las perspectivas subyacentes en los jóvenes, que tienen implicancias fundamentales en los modos de conocer, y en cómo se conciben los jóvenes en el proceso de conocimiento. En el grupo etéreo más joven (17-19 años), la visión de la educación encuentra pocas fisuras, y la centralidad asignada se pone de manifiesto tanto en la esfera individual como societal.

“Progreso: la educación es necesaria para ver un progreso sobre las sociedades.” (Nancy 18 años, Sede San Miguel)

“La educación es el motor que impulsa el desarrollo, es la base de sustento de una sociedad y lo que garantice su bienestar”(Marianela 18 años San Miguel)

“La educación se nutre de conocimientos de distinta clase(...)que permiten la interrogación constante del sujeto para desarrollar su capacidad hacia el progreso.”(Silvina 18 años Luján)

“Para mí la educación es indispensable para cualquier persona que quiera progresar como tal y poder insertarse en el campo laboral(...)Creo que sin educación no habría progreso de ningún tipo. “(Paola 18 años San Miguel)

La educación como “motor de progreso” opera en los relatos como variable independiente del desarrollo, y es justamente la educación aquella que permite entonces el bienestar y la inserción al campo laboral. En estas narrativas podría reconocerse una filiación con las posiciones armónicas y funcionales derivadas del esquema keynesiano que, al amparo de la sociedad salarial (Castel, 1997), asignaba a la edu-

cación un papel excluyente del desarrollo. Sobre la base de esta formulación también se deriva una crisis de representación en los jóvenes, que ven discontinuados, muchas veces, sus proyectos educacionales en un escenario de desempleo y precarización de la relación salarial.

Los relatos producidos por los más jóvenes también fueron recurrentes en postular una íntima conexión entre la educación y la formación de valores que “permite ser mejores personas”. El planteo ético resulta invocado y desde allí se define, como se expresa en los relatos que transcribimos a continuación, “la posibilidad de integración a la sociedad”.

“La educación sigue siendo integración, principalmente porque te integra con otras personas, a los demás. También te forma, y te brinda valores. Lo ideal es que te forme como persona con ciertos valores para que puedan aprovechar esa experiencia como la primera relación con los demás.”(María Florencia 18 años Luján)

“Con respecto a la palabra “aceptación” la relaciono con “educación” puesto que al poseer la misma, actúa con respecto a los otros como garantía de aceptación, es decir es apto para “tal cosa”. (Florencia 18 años San Miguel)

De las anteriores expresiones puede inferirse que el “saber ser” es aquello que consolida la posibilidad de integración. Su contenido específico, en la voz de Florencia, se encuentra vinculado con la posibilidad de “ser aceptado por los otros”, a partir de una suerte de postulación pragmática que podría derivarse del relato cuando señala “ser apto para tal cosa”. Al igual que en los anteriores relatos comentados, aquí el sentido valorativo, ético, asignado a la educación se cualifica en relación con la instrumentalidad que se deriva de un saber hacer que permite “la inserción al mundo del trabajo”. “Ser a partir de la aptitud” podría permitir inferir un imaginario que expresa la posibilidad de ser a través de la educación y el trabajo. No obstante cabe destacar que en ambos casos las referencias son a la educación sistemática y al empleo asalariado.

A su vez, en los más jóvenes se pone de manifiesto una visión que vincula estrechamente la posibilidad de progreso con el esfuerzo per-

sonal. En estudios previos hemos puesto en evidencia como el ingreso a la universidad significa para los jóvenes antes que nada una cuestión de esfuerzo individual. La idea de una educación motor del progreso social, resulta traducida en la esfera de lo individual cuando los jóvenes se piensan como universitarios, y, en particular, cuando refieren su lugar en el proceso de conocimiento.

“Es necesario aprender para así tener una base para sostenerse en esta sociedad tan rivalizada, que uno tiene que ser capaz de vencerse a sí mismo para sobrellevar lo que sucede diariamente” (Elida 18 San Miguel)

“Yo pienso que la educación es muy importante para la formación individual y grupal de una sociedad... La educación sirve para el progreso individual y social” (Mariana 18 San Miguel)

El cambio individual (referenciado en el ser mejores personas) y el progreso social (que permite el avance y desarrollo de las sociedades), se constituyen en dos planos enfatizados por los jóvenes, aunque en una relación de exterioridad. El papel asignado a la educación es aquel que teje el hilván entre ambos.

Asimismo, se deja entrever en el relato de Elida, la apuesta a la educación como último resabio y garantía para imaginar y dar forma a un proyecto, que aporte herramientas para situarse en una “sociedad rivalizada” Estas expresiones marcan ciertos desafíos que impregnan las narrativas, lo que permite también derivar la incertidumbre e incluso el aislamiento que viven los jóvenes en el marco de un contexto signado por la pobreza y la proliferación de obstáculos para consolidar y sostener los proyectos que elaboran.

Resulta de interés también exponer los sentidos asignados a la educación por los estudiantes con 30 y más años. Más allá de los comunes denominadores en cuanto a la impronta que cobra la relación establecida entre educación y progreso, los relatos aportan algunos elementos diferenciadores que enfatizan sobre todo la preocupación por la crisis educacional y la exclusión social. En un trabajo anterior (Figari, C.; Dellatorre, G., 2004), ya habíamos planteado una referencia importante en este grupo etáreo al voluntarismo pedagógico, y, en particu-

lar, al vínculo que establecían entre la idea de progreso y cambio social. Asimismo, quedaba expuesto a partir del análisis cualitativo derivado de grupos de discusión con los estudiantes, una recurrente marcación al derecho a la educación y al papel central que debía asumir el estado en esta materia. Consistente con este planteamiento, las referencias reiteradas a la crisis educativa y a las variadas y sistemáticas formas de exclusión económica y educacional pueden comprenderse como expresión de un imaginario que evoca el mandato moderno especificado bajo la hegemonía keynesiana.

“ver tanta carencia, pobreza y todo lo que acarrea causa dolor y hasta a veces no puedo disfrutar de aquello que he logrado por pensar que hay otros que no tienen ni un pedazo de pan.”(María 34 años San Miguel)

“La realidad social, económica, política atraviesa por distintos lugares la educación” (Daysi años 42 Luján)

“Pienso que la educación viene en caída libre desde hace ya un tiempo y ahora se agrava por la situación económica”(Gabriela 30 años San Miguel)

No obstante, las posibilidades de intervenir quedan condicionadas al paso por la escuela (en sentido amplio el sistema educativo). La capacidad de ejercer un rol instituyente requiere antes que nada del papel orientador (y más que ello) de la institución escolar. El relato de Julián así lo expone:

“Escuela como orientadora, en la elección de roles sociales, debe educar para desarrollar las potencias del hombre, para que durante su período de alumno comprenda la realidad que debe enfrentar, y al finalizar reúna sus facultades para integrarse a la totalidad como instituyente.” (Julián 30 años San Miguel)

Las continuidades con el mandato moderno, expresadas a través de la idea de progreso individual /social, de integración y del papel sustancial asignado a la educación para el cambio social, e individual, componen una red de sentidos con claras derivaciones al analizar como conciben los jóvenes su lugar en el proceso de conocimiento. Desde nuestra tesis, las formas que asume el voluntarismo pedagógico gobier-

nan en consistencia con una visión del campo educacional próxima al esencialismo pedagógico. La hipótesis adaptativa/reproductora tiende a permear las representaciones de los jóvenes con algunas diferencias en los mayores. Es aquí donde las aperturas se expresan, si bien distan de cuestionar el modelo adaptativo imperante.

3. Conocimiento, adaptación y reproducción Cultural

Destacaremos algunos posicionamientos teóricos en torno al conocimiento, buscando crear un escenario donde analizar las formas que adquieren, en las representaciones de los jóvenes que ingresan a la universidad, el proceso de conocimiento en tanto lugar de los sujetos con relación al saber. En este sentido, distintos espacios posibilitan la distribución de saberes que se consideran “socialmente válidos”, plasmándose procesos que convalidan la apropiación de los mismos. Sin embargo, no se trata sólo de un proceso de conservación y reproducción de la cultura; la sociedad moderna y su carácter desigual, generador de conflictividad, convierten a la práctica cotidiana de los sujetos, también, en posible hacedora de un proceso de resignificación y transformación.

El aporte de Durkheim es por demás significativo para comprender la existencia de saberes que conservan y reproducen valores que, en tanto pautas y reglas, se tornan imprescindibles para sostener el “interés colectivo” “cuyo objeto es la sociedad”. Cuando el autor plantea la necesidad de crear a la sociedad como “comunidad moral” cuya normativa permite un disciplinamiento de las interacciones individuales, la intencionalidad está puesta en presentarla como un requerimiento de la vida colectiva y como posibilidad creadora de “integración, cohesión y logro de la felicidad”.

Así, la regla está investida de autoridad lo que permite el logro de la disciplina, base y sostén de la moralidad que procura la salud del individuo y el orden en la sociedad. Pero todo ello requiere del “autodominio”, del “autocontrol”, es decir, de un mecanismo que posibilite la internalización de los controles, prescindiendo, de esta forma, de aquellos externos y constantes. De este modo, para Durkheim la sociedad se convierte en el verdadero creador del individuo y pensar la “adaptación” de éste a la sociedad resulta una preocupación central.

Sería injusto acusar a Durkheim de repudiar todo cambio social, pero hay que decir que, si bien juzgaba lesivas las injusticias que impedían el libre desarrollo de los hombres, consideraba aún más lesivos y temibles el desorden social, la “anarquía” y el conflicto (Zeitlin, 1982).

Para Marx, en cambio, son las relaciones sociales, la interacción de los hombres con otros las que arrojan un producto, el hombre, que, como sujeto histórico, es perfectible hasta el infinito. Es decir, sostiene que se hace necesario destruir aquellas relaciones sociales e instituciones que reprimen y frenan en el hombre el desarrollo pleno de sus facultades creadoras, en libertad. Las injusticias y las desigualdades sociales requieren de un sujeto crítico que actúe sobre ellas con el fin de su transformación.

Así, mientras Durkheim se encarga de resaltar el poder que “la realidad” ejerce sobre los individuos, en tanto sujetos pasivos que enfrentan hechos independientes de su voluntad, Marx, destaca que, si bien los sujetos no inventan ni crean la historia tal como quieren, tienen poder para modificar la realidad social, asumiendo un rol como hacedores de la praxis. Ciencia, conocimiento y saberes en la visión de Durkheim significa determinar fines y medios para lograr el “estado normal” de funcionamiento de una sociedad y la integración de un hombre adaptado a esa existencia; en la visión de Marx se expresa, en cambio, como expresión de facultades y potencialidades que el hombre tiene en tanto sujeto histórico y de las cuales necesita disponer para poder enfrentar a un sistema que lo despoja y lo reduce al nivel más bajo de vida y actividad.

Las influencias iluministas y positivistas han sido fundamentales en la estructuración del campo pedagógico moderno, lo que ha significado también la asignación de un lugar de pasividad y exterioridad al sujeto en el proceso de transmisión/transformación cultural. Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental desnaturalizar las relaciones de dominación/sojuzgamiento y resistencia que se tejen, desde y más allá del espacio escolar, en la producción de saberes.

Los conflictos en torno al conocimiento exponen la lucha por la imposición de sentidos desde las hegemonías, y el esfuerzo por dotar de legitimidad a la producción y distribución que, de los mismos, hacen los

sectores dominantes. Es en este sentido que se establece también la subalternización de la experiencia cultural de los sectores oprimidos, en pos de una integración social que se fundamenta en los principios reguladores del patrón homogeneizante y normalizador de la civilización en tanto cultura dominante. Sin embargo, la escuela y otros ámbitos culturales pueden ofrecer prácticas cuyos sentidos difieren de los postulados por la hegemonía. Por ello, Rockwell y Gálvez (1982) señalan que al referirnos al conocimiento escolar no sólo deberíamos considerar los contenidos de libros y programas, los “saberes acumulados” individualmente, sino la forma en que estos saberes se expresan y articulan en la trama de relaciones entre sujetos que, como sujetos activos, aportan capacidad, experiencia, afectividad y una historia psicológica, social y política.

En síntesis, el análisis de los sentidos asignados a la educación por los ingresantes a la universidad asume especial importancia, constituyéndose en una vía fértil para comprender en qué medida reproducen o cuestionan el mandato moderno. Las posiciones que asumen en términos de continuidad o discontinuidad con este mandato nos estimulan a pensar una práctica que desnaturalice los sentidos legitimados y los mecanismos de disciplinamiento que los vehiculizan.

3.1. Obstáculos para la transformación

El discurso de la modernidad con relación al papel de la norma y la necesidad de formar un sujeto disciplinado ha arraigado fuertemente en las representaciones de los jóvenes cuyos relatos hemos analizado. Entre los grupos etáreos considerados, más que diferencias sustanciales, existen matices que nos permiten un análisis desde la diversidad. Los jóvenes sostienen en sus relatos la importancia de la *educación moral* como autorreguladora de la conducta:

“Para poder educar y formar a las personas hay que basarse en la moralidad, de esta manera las personas podrán tomar decisiones que no afecten la libertad del otro...”(Gonzalo 18 años San Miguel)

“Relaciono la palabra norma con la educación ya que estas, escritas o no, se internalizan en el individuo, lo cual de alguna manera educa, forma un comportamiento.” (Florencia, 18 años San Miguel)

En el discurso de Gonzalo se observa una clara proximidad con la concepción durkheimiana con respecto a la relación disciplina-autonomía. En particular, se expresa el sentido que cobra en el individuo poseer una moral colectiva internalizada y aceptada como propia (disciplina) que le permitirá tomar decisiones y hacer uso de su libertad sin afectar la de los otros (autonomía). El logro del “autodominio” o “autocontrol” supone haber logrado la “madurez” suficiente para actuar en la sociedad sin constituirse en peligro para los demás y preservando el orden establecido.

El relato de Florencia sostiene una posición similar cuando destaca que la norma educa y forma un comportamiento. Dichas representaciones pueden vincularse con un accionar de los sujetos autorregulado por la conciencia moral, que posibilitará asumir una actitud racional y reconocer obligaciones que sostienen a la sociedad como “comunidad moral”. Sin embargo, la norma no parece ser lo único existente en la educación, sino “*lo que de alguna manera educa*”; así el discurso deja abierta una fisura que no hay que desdeñar.

Los estudiantes mayores de 30 años desarrollan en sus relatos sentidos que explicitan algunas diferencias con los más jóvenes, sin llegar a constituirse en posiciones antagónicas.

“Educar es formar y a su vez liberar a quienes se encuentran atrapados en la cárcel de la ignorancia”(Jorge 31 años Luján)

“En la escuela recibimos instrucción y también educación. Educación a cada instante, directa e indirectamente, lo que se debe y lo que no; lo que se puede y lo que no. Lo bueno y lo malo Todo está frente a mí. Yo decidiré que es lo que adoptaré y que desecharé de todo ese gran escenario que me rodea.” (María L. 39 años San Miguel).

El rol del conocimiento aparece como aquello que posibilita la libertad del sujeto, mientras la escuela a través de la enseñanza de la ética y la moral contribuye a que el sujeto adquiera autonomía. Esa autonomía se encuentra delimitada por las mismas reglas que la sociedad moderna impone por medio de la educación.

Hasta aquí, las semejanzas entre las representaciones que sostienen los dos grupos etéreos parecen claras. Sin embargo, María L. dice:

“Yo decidiré qué es lo que adoptaré y qué desecharé de todo ese...”. Este enunciado caracterizado por un imperativo que el sujeto asume demostrando una decisión propia a partir del escenario que lo rodea, vislumbra un nivel de participación y acaso de conflictividad que el sujeto está dispuesto a asumir y así lo quiere hacer constar.

La “ignorancia”, en el relato de Jorge, pareciera representar al enemigo que hay que vencer por medio de la educación. Este relato indicaría que, para que el hombre se constituya como tal, necesita ser educado, por lo tanto liberado de aquella “ignorancia” que padece como un “estado natural” que es necesario modificar. En tal sentido, la función de la educación sería desarrollar la humanidad que está en nosotros pero necesita ser descubierta para convertirla en positividad.

Así, la importancia de la moral y la norma como autorreguladoras de la conducta evidenciada en el discurso de los jóvenes, construye el sentido que el poder hegemónico en la modernidad necesita para su consolidación y cumple con el sentido de ocultamiento de la dominación; sin embargo, no dejamos de estar atentos a la forma en que se hace presente un sujeto que puede pensarse participativo.

3.2 El conocimiento como producto: “la donación de los sabios”

De los discursos de los jóvenes universitarios (en ambos grupos etáreos) se desprende una idea de conocimiento como algo acabado, un producto que otros deben dar, un “otro” autorizado para tal fin.

“La profesora nos enseña a todos para poder conocer más...” (Angel 18 años San Miguel)

“La educación a mi entender implica una enseñanza que se da...” (Adriana 19 años San Miguel)

“La educación (...) te forma, y te brinda valores.” (Florencia 18 años, Luján)

“...hoy por hoy es fundamental aprender lo que está al alcance de nuestras manos, siendo perseverante, así poder ver el cambio día a día y satisfacer nuestras necesidades, consiguiendo un trabajo y poder vivir cómodamente, en este mundo tan industrializado que si no estás en contacto con una computadora, no sos nada...” (Elida, San Miguel 18 años)

Estos discursos nos remiten al lugar que destina esta sociedad en crisis, con el embate de una política neoliberal, a los jóvenes que ingresan a la universidad, sin certezas de alcanzar un futuro diferente al presente que le es propio. En este sentido, parece ser que son los mismos sujetos quienes se disponen a creer y emplazar a una “generación adulta” a cumplir el deber de brindar lo que se necesita para “incorporarse” a la sociedad, con el fin de sentirse un incluido a partir de “saber más y obtener un empleo”.

El mundo neoliberal, en este principio del siglo XXI, imprime un sello a la relación del sujeto con el conocimiento, privilegiando su utilidad. De esta forma, muchas veces se aceptan aquellos condicionamientos que imponen claros límites a la posibilidad de asumir una pedagogía del riesgo, una pedagogía que exige compromiso y participación y no es esto lo que enuncia el discurso hegemónico. Asimismo, es tan estrecho el marco que propone para lograr el éxito buscado, tan poco lo que se vislumbra desde la formación académica, como garantía de inserción en la sociedad para esos jóvenes, que nos atrevemos a pensar que más que aceptación y credibilidad, hay desesperación tras la búsqueda de un lugar donde poder ser y pertenecer, en el más amplio sentido.

Por ello, el relato de Natalia no debe sorprendernos, es representativo de lo que piensan gran parte de los más jóvenes y sintetiza los sentidos que la modernidad ha legitimado:

“Tomo estas tres palabras definiendo lo que es para mi educación: la primera “progreso” se relaciona mucho con la segunda “saberes”, ya que con estas cuando vamos incorporando conocimientos, los humanos vamos progresando, vamos aprendiendo cosas desconocidas o quizás, reforzando las que hasta ese momento teníamos. La última palabra “felicidad” es la más importante para mí porque abarca en si a toda la educación, todo el esfuerzo que hago por aprender me pone feliz, porque sé que en el mañana voy a trabajar de algo que tengo incorporado desde muy chica y con lo cual siempre me identifiqué “enseñar”, que realmente sé que me encanta y en lo cual puedo desempeñarme con ganas, porque simplemente es mi vocación.”(Natalia 19 años, San Miguel)

De este modo, la relación saber-progreso-trabajo se presenta asociada a la felicidad personal, al logro, al mérito, y estaría representando el mandato moderno con relación a la conducta adaptativa esperada, como forma de ocultamiento de los conflictos sociales producto de las desigualdades que en las crisis comportan un mundo sin razón para amplias mayorías.

Así, en el relato de Natalia puede leerse, en alguna medida, que la identificación es una forma de sentir la subjetividad, en la medida en que se cree que somos de una determinada manera, que poseemos determinadas cualidades, actuamos en función de ellas. Al mencionar la vocación, ella lo hace como algo natural y propio del sujeto. La vocación está asociada a la idea de destino, de predisposición natural, de esencia innata. Esto naturaliza las relaciones y determinaciones sociales que intervienen en la definición de “vocaciones”.

En las expresiones de los jóvenes la necesidad de “saber más” se encuentra estrechamente vinculada a la posibilidad de “progreso”. En un trabajo anterior de nuestra autoría hemos analizado en profundidad las narrativas de los jóvenes con relación al sentido de ser universitarios. Estos relatos expresan una visión acumulativa del conocimiento, tal como se deriva de nuestros hallazgos al analizar las posiciones de los jóvenes sobre la educación. Los más jóvenes expresaron:

“Aprender nuevos conocimientos, más avanzados que los que puedo obtener en un secundario”. (Gabriela 19 años San Miguel)

“Ser universitario me permite formar mi personalidad aumentar mis conocimientos”. (Gonzalo 18 años)

“Significa tener mayores conocimientos que me permiten la inserción en la sociedad” (Sandra 18 años San Miguel)

Es decir, en los más jóvenes predomina la necesidad de adquirir muchos conocimientos y las normas y valores que la sociedad dispone para concretar la integración. En los mayores no aparece tan manifiesta la preocupación por la acumulación de conocimientos y cobra fuerza, en los relatos acerca del sentido que le confieren a la educación, la vinculación entre conocimiento y capacidad de pensar.

“promover la autocrítica(...)la construcción de un sujeto capaz de formar una realidad diferente”(Julia 41 años San Miguel)

“desarrollar las potencialidades del hombre”(Julián 30 años San Miguel)

“enseñar a pensar a los sujetos”(Estela 38 años San Miguel)

Tesis que pareciera sostenerse en las posiciones que esgrimen acerca del sentido de ser universitarios.

“Ser Universitario es tener la posibilidad de darse cuenta” (Fabián 35 años San Miguel)

“Ser Universitario es poder desarrollar un pensamiento crítico y capacidad de estudio y análisis y comprensión que el secundario no brinda o por lo menos a mí no me brindó” (Sandra 37 años San Miguel.)

Ambos grupos comparten la idea del conocimiento como algo externo, elaborado por otros y que debe ser incorporado. Sin embargo en las narrativas se observan sentidos diversos. Unos y otros revalorizan el papel del saber como necesario para el progreso. Pero, en tanto para los más jóvenes el **“saber más”** representaría una posibilidad de desarrollo personal, para los mayores brindaría la posibilidad de un **“darse cuenta”** que quizás podría constituirse en una apertura para pensar una realidad diferente.

4. Conclusiones

Los hallazgos expuestos en este trabajo permiten poner de manifiesto los sentidos asignados por los jóvenes ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján) acerca de la educación. Asimismo, nuestra tesis postula claras continuidades con los sentidos legitimados por el mandato moderno, expresión de las filiaciones iluministas y positivistas que han dado base de fundamento al campo de la educación en la modernidad.

En la voz de los jóvenes, las redes de sentido conectan educación, progreso y cambio social e individual, asimismo, exponen una visión del conocimiento donde se expresa un lugar de pasividad y exterioridad. Estos sentidos remiten tanto al planteo más voluntarista, tributa-

rio de la concepción iluminista, como a la visión más instrumental que relocaliza los sentidos emancipatorios, dotando de un lugar excluyente a la *cuestión escolar* como ámbito de formación del sujeto “civilizado, y apto para la función asignada”

De esta forma, las huellas de la modernidad, con diferentes matices en los grupos etéreos considerados, aportan una vía de análisis para explicitar cómo se teje la dialéctica entre las representaciones sociales y la arquitectura histórica-sociopolítica que les da sustento.

En el contexto del embate neoliberal, y de las importantes dificultades y crecientes obstáculos que encuentran los jóvenes para sostener los proyectos que elaboran, la centralidad asignada a la educación requiere ser comprendida como una “apuesta al futuro y al reclamo de inclusión social”. Para la población estudiada el voluntarismo pedagógico y la valorización del conocimiento, incluso vinculándola a la idea de norma y autoridad, suponen la posibilidad de configurar un proyecto, que se ve obstaculizado tanto por factores económicos como por la propia herencia escolar tributaria de un modelo de conocimiento que dista de tenerlos como protagonistas.

Comprender a los jóvenes a partir de los sentidos que expresan demanda un desafío que, desde nuestra perspectiva, requiere de una participación activa con el objeto de hacer reflexivas dichas representaciones. Reconocer la trama oculta reificada por las hegemonías supone en principio el reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales e históricos. También supone comprender los alcances de los sentidos codificados desde los sectores dominantes, para su reproducción acrítica. El esfuerzo de deconstrucción y desnaturalización de sentidos se constituye en un camino fundamental a recorrer desde la Pedagogía y Sociología crítica.

Resumen

El trabajo que se presenta expone los resultados de una investigación que indaga las representaciones sociales de la educación y la prosecución de estudios superiores en la Universidad, de los jóvenes que inician la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Se encara una perspectiva que pone de manifiesto las relaciones entre los sentidos que expresan los jóvenes y las filiaciones histórico-ideológicas que le dan base de fundamento. Y, es en este sentido que nuestra investigación analiza en qué medida se expresan continuidades y/o discontinuidades del imaginario moderno sustentado en las visiones iluministas y neopositivistas, en una visión sustancialista e instrumentalista del campo educacional y en el establecimiento de una relación lineal entre educación- progreso y movilidad social.

La metodología de la investigación ha desarrollado una estrategia cuanti-cualitativa. Se aplicó una encuesta censal a los estudiantes que ingresaron en el año 2002 a la carrera de Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de Luján, y se analizaron relatos producidos por los jóvenes acerca de lo que significa para ellos la educación y el ser universitarios.

Palabras claves:

representaciones sociales, jóvenes, educación, universidad, modernidad

Abstract

The present work shows the results of an investigation which explores the social representations concerning education and the university courses pursued by those young people who study Educational Sciences at Universidad Nacional de Luján. The perspective used reveals the relationship between the significance of studying expressed by the young people and the historical-ideological connections which justify them. And it is in this sense that our investigation analyzes up to what extent continuities and/or discontinuities of the modern imaginary are expressed, resulting, within positivist and neopositivist views, in a substantial and instrumental view of the educational field, and establishing a lineal relationship between education-progress and social mobility.

The methodology of the investigation has developed a quantitative-qualitative strategy. An opinion poll was carried out among the students who started studying Educational Sciences at Universidad Nacional de Luján in 2002. The students' reports were analyzed as regards what education means to them and how they feel about being a university student.

Key words:

social representations, young people, education, university, modernity.

Notas

¹ La Universidad Nacional de Luján, localizada en provincia de Buenos Aires, Argentina, se encuentra departamentalizada. Fue cerrada con la última dictadura militar, y su reapertura se realiza con la democracia, en el año 1984. La Licenciatura en Ciencias de la Educación se cursa en las sedes de San Miguel (Gran Buenos Aires) y Luján (provincia de Buenos Aires).

Bibliografía

- APPLE, M., (1997) *Teoría crítica y Educación*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, P. (1998) **Capital cultural, escuela y espacio social**, Ediciones Siglo XXI, Madrid.
- CASTEL, R (1997) **La metamorfosis de la cuestión social, Una crónica del salariado**, Argentina, Ediciones Piados, Cap. 7.
- EDWARDS, V. (1985) **Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico**, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Cuadernos de Investigación Educativa N° 7, México.
- FIGARI, C. y DELLATORRE, G. (2001) **Problematizar la modernidad, ordenes y discursos estructurante**, Oficina de publicaciones, Universidad Nacional de Luján, Luján
- ____ (2004) "Universidad y educación en las representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno", *Revista Argentina de Sociología*, N° 3, *Consejo de Profesionales de Sociólogos*, Buenos Aires
- ____ (2004) "¿De esencias y Voluntades?: La educación en las representaciones de los jóvenes que ingresan a la carrera de Ciencias de la Educación", *II Congreso Internacional de Educación: La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, Universidad Nacional del Litoral.
- FILLOUX, Jean Claude (1994) *Durkheim y la educación*, Miño y Dávila, Argentina.
- Freire, P.(1985), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.
- MC LAREN, P. (1995) **Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna**, Cuaderno 1, Ediciones Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- ORTEGA, F. (1999) "*La educación como forma de dominación: Una interpretación de la sociología de la educación Durkheniana*", en Enguita (editor), *Sociología de la educación*, Ariel, Barcelona.
- ROCKWELL, E. y GÁVEZ, G. (1982) "*Formas de transmisión del conocimiento científico, un análisis cualitativo en Educación*," *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación* N°42, México.
- ROMERO, S. (2004) "*Igualdad y Diversidad en la formación del Sistema Educativo Argentino: La influencia Sarmientina*," Mimeo, Buenos Aires
- ZEITLIN, I. (1982) *Ideología y teoría sociológica*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.